

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Õppekava: Koolieelse lasteasutuse õpetaja

Pille-Riin Mändoja  
KOOLIEELSE LASTEASUTUSE ÕPETAJAKS ÕPPIVATE ÜLIÕPILASTE  
HINNANGUD MENTORI JUHEHNDAMISEST DIPLOMIPRAKTIKAL  
bakalaureusetöö

Juhendaja: dotsent Hasso Kukemelk

Tartu 2018

## **Resümee**

Koolieelse lasteasutuse õpetajaks õppivate üliõpilaste hinnangud mentori juhendamisest diplomipraktikal.

Koolieelse lasteasutuse õpetajaks õppivale üliõpilasele on mentor väga oluliseks tugiisikuks lasteaiapraktikate läbimisel. Antud töös keskendub autor üliõpilaste ja mentori vahelistele suhetele diplomipraktika käigus. Antud töö eesmärgiks on välja selgitada kuidas hindavad üliõpilased algaja ning kogenud mentori juhendamisstiili ja mis on põhilised erinevused algaja ja kogenud mentori käitumistavadel. Töö teoreetiline osa annab ülevaate mentori olemusest ning mentori ülesannetest. Tööd on kasutatud kvalitatiivset uurimust ja andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuuga. Intervjuud tehti kuue üliõpilasega ning intervjuud viidi läbi individuaalselt. Andmeanalüüsiks kasutati kvalitatiivset sisuanalüüsi, milleks kasutati MAXQDA programmi. Uurimuses selgus see, et üliõpilased pidasid mentori tuge ja toetust väga oluliseks. Algaja ja kogenud mentori vahel esines mõningaid erinevusi. Algaja õpetaja suutis anda õpilasele suuremat otsustusvabadust ning suunas üliõpilasi olema loov. Kogenud mentori puhul tajusid üliõpilased enesekindlust mentori käitumises. Lisaks näitas uurimus, et sekkumist üliõpilaste tegevustesse kaasnes pigem kogenud mentoriga.

Märksõnad: mentor, juhendatav, mentorlus, mentori ülesanded, algaja mentor, kogenud mentor

## **Abstract**

Assessments of mentor leadership skill during practice of diploma from students who study to be a teacher of pre-school.

Mentor is a very important person who support students to pass their kindergarten practice. This research is focused on mentor and mentee relationship during practice of diploma. The purpose of this research is to find out how students value experienced mentor and less experienced mentor leadership and what is the main difference about experienced mentor and less experienced mentor behavior. In the theoretical part of the study gives an overview about mentors and mentors different tasks. Qualitative research method was used in the Bachelor's thesis in which semi-structured interview was used. Six students were interviewed individually. Qualitative content analysis was used to analyze the data and author used the MAXQDA program. The research results shows that there were some differences between experienced mentor and less experienced mentor. Less experienced mentor was able to give student more freedom to decide and encouraged students to be creative. With more experienced mentor students noticed great self confidence. In addition this research shows that more experienced mentor interrupt in student activities.

Keywords: mentor, mentee, mentorship, mentor tasks, less experienced mentor, more experienced mentor

## Sisukord

Resümee.....	2
Abstract.....	3
Sisukord .....	4
Sissejuhatus.....	5
Mentorlus, mentori olemus ning mentori ülesanded.....	6
Mentroluse tähtsus Eestis .....	7
Üliõpilaste ja juhendajate koostöö .....	8
Üliõpilaste probleemid mentoritega .....	9
Mentori kogemus õpetajana ning juhendajana .....	10
Uurimuse eesmärk ja uurimusküsimused .....	11
Metoodika .....	11
Valim.....	12
Andmete kogumine ja uurimuse protseduur .....	12
Tulemused ja arutelu.....	13
Koostöö mentoriga .....	14
Mentori käitumine praktikal.....	15
Mentori suhtumine üliõpilaste uutesse ideedesse või algatustesse .....	15
Üliõpilaste mõtete ja arvamuste avaldamine.....	16
Tagasiside mentorilt .....	17
Mentori suhtumine õpilase tegevuse ebaõnnestumisesse.....	18
Mentor kui mõjutaja .....	19
Probleemidest rääkimine mentorile.....	20
Kokkuvõte .....	21
Uurimuse kitsaskohad ja praktiline väärtus .....	21
Kasutatud kirjandus: .....	23
Lisa 1 .....	26

## Sissejuhatus

Koolieelse lasteasutuse õpetajaks õppimisel on väga oluline esialgne tugi ning toetus. Eesti elukestva õppe strateegia 2020 (2014) eesmärgiks on toetada iga õppija sotsiaalset ning individuaalset arengut. Praktikate läbimisel on üliõpilasele abiks ning toeks juhendaja ehk mentor.

Töös uurib autor üliõpilaste ning mentorite suhet diplomipraktika perioodil, kuna antud praktika on kestvuselt kõige pikem ning antud praktika läbimisel on juhendataval üliõpilasel rohkem võimalusi ennast õpetajana proovile panna ning mentori toel ennast teostada. Mentori mõistele on väga palju erinevaid definitsioone. Mentori põhiliseks ülesandeks on toetada üliõpilast ning olla tema tugiisik kui ka kolleeg (Tugimaterjal mentorile koolieelses lasteasutuses).

Alati ei pruugi mentoriga seotud olla positiivsed kogemused (Remmik, Lepp & Koni, 2015; Eby, McManus, Simon & Russell, 2000). Õpetajatel on vastavalt oma töökogemusele välja kujunenud oma õpetamisviisid ja õpikäsitused, mida nad võivad tahtmatult õpetajaks õppivale üliõpilasele peale suruda (Eisenschmidt, 2006). Selle tagajärjel võib üliõpilasele tunduda, et vaid üks õpetamisviis on ainuõige ning ei katsetata erinevaid lähenemisviise.

Negatiivselt mõjutab mentori ja juhendatava suhet erinevad ootused üksteisele ning usalduse puudumine (Hodges, 2016). Mentori ülesandeks pole pelgalt üliõpilase õpetamine vaid ka ise läbi selle kogemuse areneda. Olulisel kohal on ka mentori õppimisvõime ning õpikogemuste jagamine üliõpilasega, mis tagab õpilasel hea tunde ning on aluseks parema koostöö tekkimisel (Hudson, 2016).

Autorile teadaolevalt ei ole Eestis varasemalt uuritud mentori juhendamiskogemuse ning üliõpilaste hinnangute vahelist seost. Antud teemat on vähe uuritud välismaal. Sellest tulenevalt on käesoleva bakalaureusetöö eesmärgiks saada teada, milline seos on mentori juhendamiskogemusel üliõpilaste hinnangutega juhendamisel.

Bakalaurusetöö eesmärgiks on välja selgitada, kuidas mõjutab mentori juhendamiskogemus üliõpilase juhendamist diplomipraktika käigus. Bakalaurusetöö koosneb kolmest peatükist- esimeses peatükis antakse teoreeriline ülevaade antud teemast, teine peatükk kirjeldab uurimismetoodikat, kolmandas peatükis tuuakse välja töö tulemused analüüsitakse saadud tulemusi, mis seotakse teoreerilise materjali ning varasemate uurimustega.

## **Mentorlus, mentori olemus ning mentori ülesanded.**

Mentori mõistele puudub ühtne ning ainuõige definitsioon. Erinevad autorid sõnastavad antud mõistet erineva sõnastusega. Mentori algne mõiste pärineb Kreeka mütoloogiast ning tähistas tarka ning usaldusväärset nõuandjat, kelle hoolde valitseja usaldas oma poja ning majapidamise.

Edasi hakati mentorlust kasutama Ameerika Ühendriikides ning hiljem levis see edasi mujale Euroopasse ja Aasiasse (Mentori ajalooline mõiste). Haridusvaldkonnas hakkas mentorlus levima alates 1980. Sellest ajast alates pärinevad mitmed uurimused, mis toovad välja mentorite positiivse mõju algajale õpetajale (Huling, Leslie - Resta Virginia, 2011).

Merriam Websteri definitsioon „mentorile“ on, et mentor on inimene, kes aitab ja annab nõu endast vähem kogenumale ning tihtipeale nooremale inimesele. Tänapäeval ei ole mentori vanus kuidagi määrav. Olulisem on õpetaja õpetamiskogemus.

Antud töös kasutab autor mentori mõistet, kui kogenud õpetajat, kes on läbinud vastava mentorkoolituse ning on toeks ja abiks koolieelse lasteasutuse õpetajaks õppivale üliõpilasele diplomipraktika läbimisel. Autor kasutab töös algaja mentori mõistet ja kogenud mentori mõistet. Algajaks mentoriks nimetab töö autor mentorit, kelle mentorikogemus mentorina jääb alla kolme aasta. Kogenud mentoriks nimetab töö autor mentorit, kelle töökogemus mentorina on vähemalt kolm aastat.

Mentori puhul on olulisel kohal mentori isikuomadused. Eve Eisenschmidt (2006) toob välja selle, et mentorlus eeldab head juhendamise- ja analüüsioskust. Mentori üks olulisem kriteerium on see, et mentor peab ise tahtma üliõpilast juhendada. Üliõpilased vajavad tagasisidet (Agudo, 2016) ning ettepanekuid, kuidas oleks võimalik enda tehtud vigu parandada ning neid edaspidi vältida. Mentor, kes ei panusta piisavalt juhendamisesse, ei pruugi anda üliõpilasele piisavalt tagasisidet ning selle tulemusena ei oska üliõpilane enda tehtud vigu edaspidi vältida.

Mentori jaoks oluline oskus see, et mentor suudaks anda üliõpilasele teatud vabaduse katseda uusi tegevusi ka siis kui antud tegevus/õpetamisviis ei tundu kõige tõhusam, kuid kindlasti tuleks mentoril sekkuda kui antud tegevus või õpetamisviis on vale. Üliõpilastel on vaja aega, et oma tegevust hiljem reflekteerida kuna sageli saavad üliõpilased oma tegevuste kitsaskohtadest aru alles pärast tegevuse läbiviimist. Üliõpilane harjub oma tegevuste analüüsimisega ning seda kergem on üliõpilasel oma vigu edaspidi märgata.

Algajal õpetajal on uues keskkonnas raskem üksi kohandeda. Mentor on üliõpilasele toeks igapäevase töökorralduse, tööjuhendite ning vajalike materjalide leidmisel (Chubbuck,

2001). Mentori ülesanne on toetada üliõpilast ning olla nii tema tugiisik kui ka kolleeg (Tugimaterjal mentorile koolieelses lasteasutuses).

Koolis õppival üliõpilasel on olemas teoreetilised teadmised, kuid praktiseerida saab üliõpilane neid alles praktikale minnes. Selle pärast ongi oluline, et õpetaja laseks üliõpilasel kogeda võimalikult palju erinevaid olukordi, läbi mille õpib üliõpilane kõige enam. Kindlasti ei pea kõik üliõpilase tegevused õnnestuma ning läbi selle õpib üliõpilane oma vigu paremini märkama ning suudab järgmistel kordadel suurema tõenäosusega neid ära hoida.

Oluline osa on mentori oskus anda täpset ja konstruktiivset tagasisidet, lähtudes selles kutsestandardite nõudmistestele (Tugimaterjal mentorile koolieelses lasteasutuses). Tähtsal kohal tagasisidestamisel on ka ettepanekutel ning parandustel, kuna vaid läbi nende suudab üliõpilane oma tegevusi parandada (Agudo, 2016). Mentor vastutab enda antud tagasiside eest ning peab olema veendunud, et lähtub üliõpilase hindamisel õpetaja kutsestandardist ning jälgib õpilase tegevuste vastavust koolieelse lasteasutuse õppekavale.

### **Mentroluse tähtsus Eestis**

Suureks murekohaks on üliõpilase kogemuste puudumine. Hea mentorlussuhe praktika käigus võib olla väga suureks teguriks, mis mõjutab üliõpilase motivatsiooni antud erialal jätkata (Mänd & Õun, 2012). Õppeaastal 2017/2018 on alla kolmekümne aastaste õpetajate hulk lasteaias 12%, samas kui üle viiekümne aastaste õpetajate hulk jäi 44% juurde (HaridusSilm). Igal aastal lõpetab piisavalt noori õpetajaid, kuid kahjuks paljud noored ei jõua lasteaeda tööle.

Õpetajaamet on väga oluline, kuid tihti alaväärtustatakse selle ameti olulisust (TNS Emor 2016). TNS Emor 2016 uuringus osalenud sihtgrupid arvavad, et õpetaja elukutse on väga oluline, kuid antud ametiga kaasnevad stressirohked olukorrad, suur töökoormus ning välja toodi ka töötasu temaatika. Õpetajate palgatõus on olnud hariduspoliitiline eesmärk ning seda üritatakse parandada (Serbak, 2017). Õpetaja, kes saab enda töö eest kõrgemat palka, tunneb ennast väärtuslikuna ning selle tulemusel on õpetaja motiveeritum ning tulemused kajastuvad tema õppetöös.

## Üliõpilaste ja juhendajate koostöö

Koolieelse lasteasutuse õpetajaks õppivale üliõpilasele on kõige suuremamahulisem ja olulisem praktika diplomipraktika ehk koolieelse lasteasutuse õpetaja põhipraktika. Diplomipraktika lõpuks peab üliõpilane suutma siduda ülikoolis õpitud teooria ja läbitava praktika. Diplomipraktika lasteaed jagatakse üliõpilasele võimalusel vastavalt soovile (arvestades võimalusel üliõpilase elukohta, auto kasutamise võimalust või mõnda muud kriteeriumi kui see on põhjendatud). Kindlasti tasuks antud lasteaiaks valida koht, millega üliõpilasel puuduvad kogemused või on need vähesed. See annab võimaluse üliõpilasel näha võimalikult palju erinevaid õpetajaid lasteaias ning kokku puutuda erinevate inimestega.

Koolieelse lasteasutuse õpetajaks õppivale üliõpilasele on väga olulisel kohal koostöö kolleegidega ning läbisaamine lapsevanematega, mille tõttu erinevate inimestega kokkupuutumine muudab tudengi enesekindlamaks. Väga oluline on, et mentori ja üliõpilase vahel tekiks usaldusväärne ning austav suhe. Usalduse tekkimisel on väga oluline hea koostöö ning omavaheline suhtlus.

Oluline on koheselt praktika alguses kokku leppida vastastikkused kohustused ja ootused, et hiljem ei tekiks omavahelisi probleeme ning möödarääkimisi. Lisaks tuleb praktika läbimiseks seada ühiselt eesmärgid, mida üliõpilane soovib omandada või millises valdkonnas ennast rohkem arendada. Inzer (2005) toob välja selle, et eesmärgid, mis seatakse, ei tohiks olla ületamatud. Tuleb arvestada iga inimese isikuomadustega ning vastavalt juhendatava eripärale muuta eesmäärke temale vastavalt. Mentor peab suhtuma igasse juhendatavasse individuaalselt (Lepisk, 2016).

Oluline osa koostööl on antud kokkulepetest kinnipidamine ning nendega arvestamine. Üliõpilase või mentori mittepanustamine koostöösse tekitab usalduse kadumist ning võib tekitada pingeid omavahelistes suhetes.

Peter Hudson (2016) toob oma uurimuses välja, et oluline on ka juhendava õpetaja õppimisvõime ning õpikogemuste jagamine üliõpilasega. Mentorid räägivad väga palju enda saavutustest ja õnnestumistest, kuid peaksid olema valmis rääkima ka enda ebaõnnestumistest ning õppimiskohtadest (Inzer 2005), tänu millele suureneb üliõpilase ning mentori vaheline usaldus. Üliõpilane tunneb, et eksimine on inimlik ja suhtub mentori antavasse kriitikasse/parandustesse positiivsemalt. Üliõpilane võib rohke kriitika tõttu ennast ebakindlamana tunda ning suhtuda mentori soovitusesse negatiivselt. Üliõpilasel kaob motivatsioon ning üliõpilane ei pinguta tegevuste ettevalmistamisel.



### **Üliõpilaste probleemid mentoritega**

Sama oluline kui on üliõpilasel kokkulepetest kinnipidamine, tuleb seda teha ka mentoritel. Väga olulisel kohal on mentori puhul tema töö- kui ka mentorikogemus. Kogenud õpetajana võib mentor tahtmatult suruda peale üliõpilasele vaid ühte ja tema jaoks õiget õpetamisviisi (Eisenschmidt, 2016), mille tulemusel algaja õpetaja võib pidada õigeks vaid teatud etteantud õpetamisviisi. Selle tulemusena kaob üliõpilasel tahe katsetada midagi uut.

Mentor ei tohiks vastu võtta üliõpilase eest tähtsaid otsuseid vaid juhatama üliõpilast ise selle lahenduseni jõudma, mida üliõpilane enda jaoks parimaks peab (Lepisk, 2016). Üliõpilasel ei ole selleks ajaks veel nii palju kogemusi iseiseisva õpetajana ning see võib muuta üliõpilase ebakindaks. Üliõpilane võib hakata endas kahtlema ning ei suuda iseseisvalt otsustada.

Mentor ei tohi tegevustes olla aktiivsem pool, kuna üliõpilane kardab tulla oma mugavustsoonist välja (Lepisk, 2016). Üliõpilane õpibki üha rohkem sellest, kui ta saab läbi kogeda võimalikult palju erinevaid olukordi ning võimalikult palju eemal olla oma mugavustsoonist.

Väga oluline on siinkohal arvestada üliõpilase individuaalsust. Mentor ei saa võrrelda oma juhendatavat üliõpilast varasemalt juhendatud üliõpilasega. Oluline on õpilase areng, kuid samas peab areng olema piisav. Kuna lasteaiaõpetaja amet on väga ettearvatu, peab õpetaja olema avatud erinevatele olukordadele ning suutma erinevates olukordades reageerida.

Probleemiks mentoriga võib kujuneda ka see, kui üliõpilasel ei teki oma mentoriga eelnevalt väljatoodud usaldusväärset ning toetavat suhet. Sellisel juhul oleks võimalusel mõistlik mentorit vahetada, aga seda juhul, kui see on ainus võimalus. Olukorrast, kus üliõpilane peab halva suhtluse korral rohkem vaeva nägema enda reflekteerimisega või enesekehtestamisega, võib anda hoopis positiivse tulemuse õpilase arengule. Üliõpilane näeb rohkem vaeva ning hindab saadud kogemusi praktiliselt olles palju kõrgemalt. Kuid mentori negatiivne suhtumine võib tekitada üliõpilases negatiivseid tundeid. Üliõpilane ei anna edaspidi endast praktiliselt maksimumi, halvimal juhul üliõpilane hakkab enda kutsevalikus kahtlema.

## **Mentori kogemus õpetajana ning juhendajana**

Õpetaja kutsestandaris on eradi välja toodud punkt mentorlus ning nõustamine. Mentoriks võib õppida iga õpetaja, kes selleks soovi avaldab, kuid kõik õpetajad omandavad ning tõlgendavad saadud teadmisi erinevalt (Gotian, 2016). Õpetaja ülessanne mentorina on toetada üliõpilast õpioskuste arendamisel ning ainealaste teadmiste omandamisel, nõustades õpilast konkreetsete küsimuste tekkimisel ning viides läbi arengut toetavaid vestlusi (Õpetaja kutsestandard, 2013)

Koolijuhtide arvates olulised isikuomadused mentori valimiseks on mentori isikuomadused, varasemad õpetaja kogemused ning vajaliku juhendamiselase koolituse läbimine (Eisenschmidt, 2006). Mentoriks on tavaliselt kogenumad õpetajad, kes on läbinud üliõpilase juhendamiseks mentorkoolituse. Enamus õpetajatest hakkavad mentoriks, kuna soovivad ennast kutsealaselt arendada, soovitakse ka oma õpetamiskogemust jagada ning vähesel määral mängib rolli kohusetunne, suhtlemisvajadus või missioonitunne (Reiska & Eisenschmidt, 2009).

Agabuš (2014) toob oma magistritöös välja selle, et mentorid tunnevad enim puudust ajast, koolitustest/oskustest, tasust, juhtkonna toetusest ning selgetest rolliülesannetest. Õpetajatel on kõige raskem leida vaba aega, mida saaks pühendada tudengile, kuna hea ja põhjalik mentorlussuhe nõuab rohkem pühendumist kui etteantud ajaga jõuaks saavutada. Praktikaprogrammid, mis on terviklikumad ja pikemad, omavad paremaid tulemusi (Ingersoll, 2011). Õpetaja ja õpilase vahel tekib pikema aja jooksul usaldavam suhe ning üliõpilane suudab ennast rohkem avada.

Mentoriks on tavaliselt tegevõpetaja, kellel on rohkem tööalast kogemust. Ka kogemuste omamisel on nii positiivseid kui negatiivseid mõjusid üliõpilasele. Õpetajal, kellel on töökogemust rohkem, on ajapikku väljakujunenud omad õpetamisviisid. Õpetaja ei pruugi omaks võtta õpilase poolt uusi lahendusi ning võib enda lahendusi/ideid tahtmatult üliõpilasele peale suruda (Eisenschmidt, 2006).

Probleemiks praktilisel võib tekkida kogenul õpetajal see, et ta ei suuda anda üliõpilasele piisavalt vabadust ning vastutust otsustada rühmaruumis toimuvate tegevuste ning olukordade üle. Krista Putrolainen (2014) jagab oma uurimistulemustes mentori sekkumise/mittesekkumise kolme gruppi. Esimeseks grupiks olid mentorid, kes sekkusid tegevusse sel ajal kui õpilane saaks enda tegevust parandada. Sekkumisel tegevusse võib olla nii negatiivne kui positiivne tulemus. Pidev vahelesegamine võib tekitada tudengis ebaõnnestumise tunde igal tegevusel, mille ta on ette valmistanud ning selle tagajärjel

õpilase motivatsioon kaob. Teiseks grupiks olid mentorid, kes tegevusse ei sekkunud ning andsin tudengile hiljem tagasisidet. Selline käitumisviis annab õpilasele aega vigu ise märgata ning hiljem saada õpetajalt kinnitust märgatu kohta. Kolmandaks grupiks olid mentorid, kes lasid praktikantidel iseseisvalt tegevust läbi viia, lahkudes tegevuse ajaks antud ruumist aga seda vaid juhul, kui üliõpilane on saanud oma tegevuste läbiviimisega väga hästi hakkama. Diplomipraktika käigus on üliõpilase üksinda jätmine tegevuste ajal pigem harv juhus, kuna mentori ülesanne on anda peale igat tegevust üliõpilasele tagasisidet, mis ei tähenda, et üliõpilast ei tohiks jätta lastega üksinda mõneks ajaks rühma. Laste käitumine õpetaja juuresolekul võib erineda käitumises õpetaja lahkumisel klassiruumist, jättes üliõpilase mõneks hetkeks lastega üksinda. Diplomipraktika käigus on mentori ülesanne jälgida ning tagasisidestada õpilase tegevust, kuid võimalusel võib õpetaja tegevuse välisel ajal lasta õpilasel lastega iseseisvalt toimetada.

Eelnevalt on palju uuritud mentori ülesandeid, negatiivseid, positiivseid külgi, kuid töö autor ei leidnud otseselt uurimustöodes või artiklites välja tooduna mentori juhendamiskogemuse mõju üliõpilastele.

### **Uurimuse eesmärk ja uurimusküsimused**

Antud töö eesmärgiks on välja selgitada, milline seos on mentori juhendamiskogemusel üliõpilase hinnangutega juhendamisele diplomipraktika käigus. Sellest tulenevalt on töö autor püstitanud kolm uurimusküsimust:

1. Kuidas hindavad üliõpilased algaja ehk alustava mentori juhendamisstiili?
2. Kuidas hindavad üliõpilased kogenud ehk kogemustega mentori juhendamisstiili? (Hudson, 2016; Einsenschmidt, 2006;)
3. Millised on peamised erinevused kogenud mentori ning algaja mentori käitumistavadel üliõpilaste hinnangul? (Remmik, Lepp & Koni, 2015; Eby, McManus, Simon & Russell, 2000)

### **Metoodika**

Bakalaureusetöös kasutatakse kvalitatiivset uurimisviisi, kuna eesmärgiks on välja selgitada, milline mõju on mentori juhendamiskogemusel üliõpilaste kogetuga ehk autori jaoks on

olulised üliõpilaste kogemuste uurimine, kirjeldamine ning tõlgendamine toetudes teoreetilistele andmetele. Kvalitatiivses uurimustöös pole olulisel kohal arvukas valim vaid soovitakse teada saada erinevaid arvamusi ning kogemusi, lähenedes igale uuritavale individuaalselt (Õunapuu, 2014).

### **Valim**

Valimi moodustas töö autor lähtudes mugavusvalimile. Valimi suuruseks oli kuus üliõpilast. Kolmel üliõpilasel oli kriteeriumiks see, et tema mentoril diplomipraktikal oli kogemust mentorina alla kolme aasta. Ülejäänud kolmel üliõpilasel oli diplomipraktikal mentor, kelle mentorikogemus jääb üle kolme aasta.

Kõik uuritavad olid lõpetanud Koolieelse lasteasutuse õppekaval õppimise aastal 2016 ning töötavad hetkel tegevõpetajana koolieelses lasteasutuses. Uuritavate vanus jääb 24 kuni 28 eluaasta vahele.

### **Andmete kogumine ja uurimuse protseduur**

Andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuuga, kuna eesmärk on saada üliõpilaste hinnanguid mentorite töökogemuse ja õpetamistavade suhtes ning andis võimaluse küsida vajadusel lisaküsimusi. Intervjuu küsimused koostas töö autor ise toetudes varasematele uurimustele (Eisenschmidt, 2016; Stokking, Leenders, Jong, & Tartwijk, 2003) ja isiklikel kogemustel.

Peale intervjuu kava koostamist viidi läbi pilootintervjuu saamaks teada, kas koostatud instrumendi abil on võimalik saada vastused uurimisküsimustele. Intervjuu kavasse lisandus üks küsimus, kuna antud küsimus tekkis pilootintervjuu käigus ning sobis lisamiseks intervjuu kavasse.

Töö autor võttis ühendust ülejäänud viie üliõpilasega, selgitades oma töö teemat, uurimustöö eesmärgi ning saatis kahele õpilasele nende soovil intervjuu küsimused enne intervjuu läbiviimist. Kaks õpilast soovisid küsimustega enne intervjuud tutvuda.

Intervjuud tehti üliõpilastega individuaalselt, mis andis töö autorile aega keskenduda ühele üliõpilasele korraga. Edasi küsiti õpilastelt etteantud intervjuu küsimused ning vajadusel tekkis mõne intervjuu puhul mõni lisaküsimus. Intervjueerimisel kasutati salvestamisel diktofoni.

Kuna töö autor ei kasutanud muid lisavahendeid kulus intervjuude transkribeerimisele

kaua aega. Transkriptsioone oli kokku kuus. Seejärel oli uuritavatel võimalus enda intervjuu transkriptsioon läbi lugeda ning vajadusel teha muudatusi, kui midagi oli valesti kirja pandud.

Peale uuritavate nõusolekut transkriptsioonide sobivuse kohta viidi läbi kodeerimine. Andmete analüüsimiseks kasutatakse kvalitatiivset sisuanalüüsi. Selleks kasutab töö autor MAXQDA programmi.

Intervjuus osalenutele tagatakse anonüümsus. Osalejaid ei seostata nende nimedega ning asendatakse teiste nimedega. Õpilaste nimed on tähistatud vastavalt tähtedega A, B, C ja vastavalt mentorikogemusele (näiteks kogenud mentoriga üliõpilane C.).

## **Tulemused ja arutelu**

Intervjuude läbitöötamisel selgus, iga uuritav üliõpilane ei saanud valida endale meelepärasest lasteaeda, kus läbida enda põhipraktika. Kuuest üliõpilasest kaks õpilast sai teha valiku omal tahtel kuna suutsid kõige kiiremini selle otsuseni jõuda.

Eelnevalt oli osa üliõpilastest teinud ka eeltööd mentorite või praktikalasteaia kohta, mis olid antud valikus. Kõik kuus uuritavat üliõpilast arvasid, et mentor on üliõpilasele väga suureks toeaks ning abiks kohanemisel lasteaias.

Üliõpilaste arvates on mentor väga vajalik praktika edukamal läbimisel, ilma kellela kuluks palju rohkem aega ja energiat sisseelamiseks, kolleegidega tutvumiseks ning enesekehtestamiseks. Mentori ülesandeks on tagada üliõpilase heaolu ning olla abiks sisseelamisel uude keskkonda (Rowley, 1999)

Algaja mentori juhendamisstiili iseloomustasid peamiselt loovus, vähene või mittekonstrukttiivne tagasiside ning üliõpilasele otsustusvõimaluse jätmine. Mentorid julgustasid üliõpilasi olema loovad ning katsetada antud praktilisel võimalikult palju. Tudengid ootasid algajate mentorite puhul tagasisidestamisel rohkem parandusi, kuidas antud tegevust paremaks muuta.

Kogenud mentori juhendamisstiili iseloomustasid peamiselt enesekindlus, teatud olukordades sekkumine üliõpilaste tegevustesse ning mentori arvamuse õigsus. Enesekindlus väljendus õpetajal tagasisidestamisel ning erinevates tööülesannetes, mis näitas üliõpilase jaoks, et õpetajal on mentorina rohkem kogemust. Kogenud mentori puhul tundsid üliõpilased osalist sekkumist enda tegevustesse. Kohati tekkis üliõpilastel tunne, et nende arvamus ei ole oluline.

Peamiste erinevuste välja toomiseks algaja mentori ning kogenud mentori

käitmistavadele üliõpilaste hinnangutega on töö autor järgnevates peatükkides toonud välja põhilised erinevused mentori käitmisel.

### Koostöö mentoriga

Üliõpilased kirjeldavad oma koostööd mentoriga ainult positiivsete emotsioonidega. Suhe mentoriga oli soe, toetav. Hea koostöö aluseks on kokkulepetest kinnipidamine. Sellest tulenevalt tuleb diplomipraktika alguses mentoriga ühiselt ära täita kokkulepeteleht. Kõik kuus üliõpilast tõid välja, et nende jaoks oli kõige olulisem mentori poolne tugi ning vajadusel üliõpilase toetamine ja abistamine.

Lisaks toodi välja ka tagasiside (kogenud mentoriga üliõpilane B: „*Kindlasti konstruktiivne tagasiside, ka siis kui tegevused üldse ei õnnestu...Minu üks tähtsamaid kriteeriume oli kindlasti ausus.*“).

Üliõpilane tõi koostöö juures oma mentori kohta välja ütluse, (algaja mentoriga üliõpilane A: „*mentorõpetajate kohta on selline tore ütlus, et mõni õpetaja jääb su mentoriks terveks eluks ja just tema ongi see inimene minu jaoks*“).

Ühel üliõpilasel tekkis praktilal olles esimesel nädalal probleeme õpetajaga ühise keele leidmisel (kogenud mentoriga üliõpilane C: „*Esimene nädal oli meil see vaatluspraktika osa, mis läks minul ikka väga üle kivide ja kändude. Ta ei usaldanud mind ja mentorile oli tekitatud eelarvamus minu kohta ülikooli õppejõu poolt... aga peale vaatluspraktika nädalat ta nägi, kuidas ma lastega toimetan ja ta hakkas mind usaldama.*“). Mentor peab suhtuma igasse juhendatavasse üliõpilasse individuaalselt ning mitte hindama üliõpilast negatiivselt oma eelnevate negatiivsete kogemuste tõttu. Mentori ja juhendatava üliõpilase suhet mõjutab negatiivselt usalduse mittetekkimine (Hodges, 2016) nagu ka autori töö tulemusest välja tuli. Hiljem probleem lahenes, paranes omavaheline usaldus ning ka omavahelised suhted. Probleemide tekkimisel üliõpilased enamasti julgesid oma probleemidega juhendaja poole pöörduda (kogenud mentoriga üliõpilane A: „*Julgesin küll mentori poole oma probleemidega pöörduda.*“); (kogenud mentoriga üliõpilane B: „*Kui praktika käigus tekkis mõni probleem või mure, siis ma julgesin koheselt õpetajale rääkida.*“). Ühel üliõpilasel oli probleeme lasteaias kasutatavate vahenditega seotud küsimusega (algaja mentoriga üliõpilane B: „*Otseselt mul mentoriga probleeme ei tekkinud, kuid ma ei julgenud talt küsida materjalide kohta, et oma tegevusi planeerida ning lasteaiast poolt pakutavaid materjale kasutada. Kasutasin igal tegevusel põhimõtteliselt vaid enda materjale.*“).

### Mentori käitumine praktikal

Üliõpilaste jaoks on väga olulisel kohal tegevuste tagasiside mentorilt, (Agudo, 2016) läbi mille suudab üliõpilane oma vigu tegevuste läbiviimisel ära hoida. Algaja mentori puhul töid üliõpilased välja vähese tagasisidestamise (algaja mentoriga üliõpilane B: *„võibolla ehk tagasisidestamisel sain aru, et õpetajal on vähene mentorikogemus. Ma ootasin õpetajalt ettepanekuid ning soovitusi, kuidas tegevust paremaks teha ning mida võiks teinekord paremini teha, kuid ta ei andnud mulle soovitusi. Tema jaoks oli kõik alati hästi. Vot sellest tundsin kõige rohkem puudust.“* ; (algaja mentoriga üliõpilane C: *„Tagasiside oli kogu aeg positiivne. Oleks võibolla tahtnud pisut kriitilisemat tagasisidet.“*).

Kogenud mentori käitumist praktikal iseloomustas põhiliselt enesekindlus, suur kogemustepagas. Mentorlussuhe on see, kui kogenud õpetaja juhendab oma vähemkogenud kolleegi (antud juhul tulevast kolleegi), andes edasi talle oma oskusi, kogemusi (Chu, 2012). Üliõpilased tundis praktika käigus teatud kontolli mentori poolt (kogenud mentoriga üliõpilane C: *„Ta tahtis alati kõike kontrollida ja sekkus ka siis, kui selleks polnud põhjust. Ma ei jõudnud asja lõpplahendusenigi kui ta juba vahele segas“*; Kogenud mentoriga õpilane B: *„Oli näha kuidas ta katsetas niiöelda, et kas ma saan asjadega hakkama ning mõnel korral ka sekkus tegevusse.“*).

### Mentori suhtumine üliõpilaste uutesse ideedesse või algatustesse

Mentorid suhtusid üliõpilaste algatustesse ja ideedesse enamasti väga toetavalt ning julgustasid õpilasi proovima uusi ideid, mida ka õpetajad polnud lasteaedades katsetanud. Algaja mentoriga üliõpilane A: *„Kunagi ei öelnud mulle mentor et tee nii või tee naa..Alati ta suunas mind küsimustega ning lõpuks ma leidsin ise vastuse küsimustele. Näiteks kui meil oli Austraalia teema lasteaia ja ma ei osanud lastega midagi teha siis ta suunas, et kes seal elavad loomadest ja mis seal veel on. Tänu sellele suunamisele leidsin lõpuks ise huvitavad ideed tegevuste jaoks ning õpetaja toetas mu loovust.“*

Üliõpilased olid rahul õpetajalt saadava otsustusvabadusega kuid kuuest õpilasest üks tõi välja selle, et oleks soovinud ka parandusi ja ideid rohkem (algaja mentoriga üliõpilane B: *„Tegevused ja ideed mõtlesin alati ise välja ning õpetaja suhtus nendesse väga positiivselt, kuid alati oli kõik väga hästi. Ma ise ei tundud iga tegevuse puhul, et ma oleks endast andnud maksimumi ning alati oleks saanud tegevusi paremaks võibolla mitmekülgsemaks muuta, kuid*

*õpetaja ei toonud kunagi välja ühtegi ettepanekut, millest oli kahju. Lasteaiaõpetajana on hea kui suudad ühte tegevust kasutada ära erinevates vormides, mis parasjagu vajalik on.“).*

Üliõpilasel, kellel tekkis praktika läbimisel probleeme koostöös oma juhendajaga, tekkis probleeme ka omaalgatusel ning tegevuste läbiviimisel (kogenud mentoriga üliõpilane C: „*Mentor oli väga omas asjas kinni. Kõik pidi käima hea alguse metoodika järgi. Alguses kui meie koostöö mentoriga polnud just kõige parem, siis ma ei tundnud õpetajapoolset toetust oma tegevuste läbiviimisel. Lõpuks kui me suhted paranesid, siis õpetaja kiitis mu mõnda ideed ning polnud antud tegevuste vastu midagi.“).* Dhaheri (2012) toob oma uurimuses välja selle, et 62,7% vastanutest ei tundnud, et mentor oleks teinud nendega koostööd uute ideede väljatöötamisel ning läbiviimisel. See tekitas üliõpilastes tunde, et mentorid pole piisavalt pädevad ning ei panusta mentorlussuhtesse võrdväärselt. Üliõpilasel, kellel puudub mentori toetus, kaob ajapikku tahe proovida uusi asju ning satub mugavustsooni (Leshem, 2012). Üliõpilased eeldavad mentorilt pühendumist ning valmidust koostöö tegemiseks (Ehrich, Hansford & Tennent, 2004).

Kogenud mentori juhendamise juures toodi välja ka õpetaja teadlik eksida laskmine (kogenud mentoriga üliõpilane B: „*Ta lasi mul julgelt katsetada ja eksida.. ja just eksida. Kui ta luges mu konspektid läbi siis ta ütles mõnel korral, et vaatame kuidas asi läheb. Hiljem kui tegevus ebaõnnestus, siis ta ütles, et pidin selle ise läbi kogema, et kas ma saan oma eksimusest ise aru, mis valesti läks.“).*

### **Üliõpilaste mõtete ja arvamuste avaldamine**

Algaja mentori puhul tuli välja selgelt see, et õpetaja oli alati toetav üliõpilaste mõtete suhtes ning soovis pigem ise, et üliõpilane avaldaks oma arvamust (algaja mentoriga üliõpilane B: „*Mentor suhtus minu arvamustesse väga positiivselt. Kiitis mind uute mõtete eest ja võttis nii mõndagi oma õpetööse kasutusse. See tunne oli nii hea, kui kogenud õpetajal on ka sinult midagi õppida.“).* Olulisel kohal on ka mentori poolne õppimisvõime ning õpilase tunnustamine uute ideede eest (Hudson 2016).

Oma arvamuse avaldamine ja ise lahenduse leidmine pani üliõpilasi ise rohkem pingutama (algaja mentoriga üliõpilane A: „*Kuna minu mentorile sobis kõik, siis ta just ootaski, et mina ka oma arvamust ja mõtteid temaga jagaks. Kui olin mingi teemaga jännis.. siis ta suunas mind aga julgustas mind ise lahenduseni jõudma.“).* Töö autori arvates aitab iseiseisev lahenduste otsimine üliõpilasel rohkem õpejana areneneda, kuid see ei pruugi igale üliõpilasele sobida. Kui üliõpilane on tagasihoidlik või ei ole tal eelnevalt kogemusi, ei



pruugi üliõpilane piisavalat pingutada, kartes eksida. Samas tuuakse üliõpilaste poolt välja, et soovitakse et mentor oleks altruistlik (Straus, Johnson, Marquez & Feldman, 2013). Mentori ülesanne on lähtuda üliõpilase potentsiaalist ning tagada parim võimalik areng üliõpilase jaoks.

Kogenud mentoriga üliõpilastel tekkis tunne, et tema arvamus pole oluline (kogenud mentoriga üliõpilane A: „*Avaldasin ikka arvamust ning omi mõtteid, kuid see ei tähendanud et minul õigus oli ning see mõjutas mind kindlasti. Kuid kuna õpetaja teadis lapsi rohkem, siis ma temal oli ikka alati suurem sõnaõigus.*“). Ühele üliõpilasele oli alguses arvamuse avaldamine väga suureks probleemiks (kogenud mentoriga üliõpilane C: „*Ma avaldasin väga palju oma arvamust kuna ma ei olnud oma mentori arvamustega ka nõus. Alguses oli arvamuse avaldamine üks suur probleem, kuna mentor suhtus minusse väga negatiivselt aga edaspidi ei olnud probleemi. Me arvamused ei ühtinud edaspidi ka, kuid ma ise olin edaspidi enesekindlam ja sain aru, et asjad võivad ka teistmoodi olla.*“). Mentori mitteamvestamine üliõpilase hinnangute või arvamustega pani üliõpilasi tundma ennast alaväärsemana ja arvama, et nende arvamus pole oluline. Üliõpilane ja mentor ei suhtu eriarvamustesse positiivselt, kuigi see on õpetajaks arenemise aluseks (Leshem, 2012).

Koostöö parandamiseks oleks mentor võinud jagada oma lugusid enda eksimustest ja ideedest, mis on vajanud parandusi. Mentorid peaksid jagama üliõpilastega nii oma õnnestumisi kui ka ebaõnnestumisi (Inzer 2005). See annab üliõpilasele märku, et ka tegevõpetaja eksib ning eksimine on inimlik. Alati ei võta üliõpilased mentori parandusi õppimiskohana ning ka mentorid alahindavad üliõpilaste ideid ning potentsiaali (Leshem, 2012).

### **Tagasiside mentorilt**

Kõik kuus üliõpilast pidasid enda arvates mentori panustamist tagasisidestamisele piisavaks. Tagasiside puhul jagunevad üliõpilastelt saadud tulemused põhiliselt kaheks grupiks. Esimese variandi puhul andsid mentorid õpilastele väga palju tagasisidet, kuid tagasisides puudus negatiivne pool (kogenud mentoriga üliõpilane C: „*Ta alati tagasisidestas ja, kasutades isegi hamburgerieffekti, kuid need tagasisided polnud eriti sisukad. A'la tubli laps ja istu, pai. Kõik oli tema jaoks alati hästi.*“; algaja mentoriga üliõpilane B: „*Ma arvan et tagasiside pigem ei olnud põhjalik. Õpetaja küll tagasisidestas mu tegevusi alati peale tegevust kuid ei toonud kordagi välja, mis oleks võinud teisiti olla. Ta ei jaganud omapoolseid parandusi või ettepanekuid. Tõi välja alati ainult hea.. tundsin, et*

*sellest tagasisidest polnud mul midagi õppida, et tegevust paremaks muuta.*“; algaja mentoriga üliõpilane C: *„Tagasiside oli kogu aeg positiivne. Oleks võibolla tahtnud pisut kriitilisemat ja natuke põhjalikumalt tagasisidet.*“).

Teise variandi puhul üliõpilased said piisavalt tagasisidet ning suutsid tänu negatiivse välja toomisel oma tegevuste kitsaskohti järgminekord tegevuse käigus kohandada (algaja mentoriga üliõpilane A: *„Mentor andis mulle tagasisidet nii kirjalikult kui suuliselt. Tuli ka ette juhuseid, kui ma suutsin probleemid lahendada ka juba tegevuse käigus ning juhendaja tõi ka selle hiljem tagasisidestamisel välja. Kuna õpetaja tõi välja tagasisidestades ka negatiivse poole, aitas see mul järgvatel tegevustel panna mind rohkem enda tehtavaid vigu märkama.*“; kogenud mentoriga üliõpilane A: *„Minu tagasiside mentorilt oli piisav. Peale igat tegevust sain ma suuliselt tagasisidet ning hiljem ka kirjalikult. Kui õpetajal oli minu tegevuse kohta ettepanekuid muudatusteks, siis vahest ta jäi nende andmisega väga hiljapeale ning nendest polnud väga kasu, kuid see aitas järgnevatel tegevustel sarnaseid vigu vältida.*“). Mentori ülesanne on anda oma juhendatavale üliõpilase võimalikult palju konstruktiivset tagasisidet kui võimalik (Hudson, 2016). Nagu ka tulemustes tuli välja see, et üliõpilased tundsid kohati puudust negatiivsest tagasisidest, mis oleks aidanud üliõpilastel õppida oma vigadest.

### **Mentori suhtumine õpilase tegevuse ebaõnnestumisesse**

Algaja mentori puhul toovad üliõpilased välja selle, et õpetajad julgustasid üliõpilasi katsetama ning lastega töötades peabki õpetaja olema valmis tegevusi muutma vastavalt olukorrale (algaja mentoriga üliõpilane B: *„Väga palju tuli ette olukordi, kus tegevus ei läinud päris nii nagu oli planeeritud. Õpetaja arvates oli see igati normaalne. Andis hiljem tagasiside, et lastega ei saagi kõiki asju ette planeerida ning õpetaja peab olema võimeline kohandama oma tegevust vastavalt vajadusele.*“; algaja mentoriga üliõpilane A: *„Tema jaoks oli see loomulik osa lastega töötamisel, et tegevused ei lähe nii nagu planeeritud.*“; algaja mentoriga üliõpilane C: *„Tema arvates tuli mul kõik loomulikult välja. Kui konspekti ei jälgiks siis ei saaks aru, et midagi valesti läks.*“).

Kogenud mentori puhul tuli üliõpilastel ette sekkumist tegevustesse (kogenud mentoriga üliõpilane A: *„Vahel tuli ka ette õpetaja sekkumist tegevusse, kuigi ta enamasti piirdus siiski tagasisidestamisega tegevuse lõpuks.*“; kogenud mentoriga üliõpilane B: *„Tema oli küll sekkuja tüüpi, ka siis kui probleemi ei olnud aga seda vaid esimesed kolm nädalat. Edasi ta muutus leebemaks ja oli minu tegevustega väga rahul. Ta tahtis alati sekkuda, kui ta*

*ei saanud aru, miks ma midagi teen, kui ma polnud veel asja tuumani jõudnud ja ta jõudis juba sekkuda tegevusse.“; kogenud mentoriga üliõpilane C: „Üldjuhul kui tegevus välja ei tulnud, jäi õpetaja pigem ikkagi pealtvaatajaks, kuid tuli ka ette olukordi, kus õpetaja sekkus mu tegevustesse. Lisaks andis õpetaja abi, et peaksin abi kasutama abiõpetaja abi ning mitte nii palju üritama üksida teha.“).*

### **Mentor kui mõjutaja**

Algaja õpetaja puhul toovad üliõpilased välja mentori poolse suunamise olemaks loov ja üliõpilased ei tundnud mingisugust õpetajapoolset mõjutamist enda tegevuste läbiviimisel (algaja mentoriga üliõpilane A: „*Kui ma küsisin õpetajalt, et kuidas see või see teatud asi käib neil lasteaias või kuidas ma peaksin antud olukorda lahendama, sain vastuseks igal korral, et ma oleksin loov ja ma julgeks katsetada ja proovida erinevaid asju.*“; algaja mentoriga üliõpilane B: „*No minul oli küll niiöelda vabad käed praktiliselt olles. Ma ise kasutasin mõnda tema meetodit või ideed oma tegevustes, kuna nägin kui hästi antud idee laste puhul toimis.*“). Üliõpilased tundsid et mentor on tema suunaja ning ei võtnud üliõpilaselt võimalust lõpplahenduseni ise jõuda. Mentori üheks ülesandeks peetakse üliõpilaste toetamist (Poulsen, 2004), mis tähendab, et õpetajal on võimalus suunata üliõpilast olla loov.

Kogenud mentori puhul tundsid üliõpilased teatud suunamist/ mõjutamist oma õpetaja poolt (kogenud mentoriga üliõpilane A: „*Pigem mentor mõjutas küll minu tegevusi. Näiteks kui meil tuli ülikooli õppejõud jälgima ühte tegevust siis mu mentor kinnitas mulle, et laste tegevuses kolmeteistkümneme inimese tutvustamine lastele on okei arv. Mina isiklikult arvasin, et see arv on liiga suur aga usaldas õpetajat kuna arvasin, et üks tema tunneb rühmalapsi kõige paremini. Tegevus ebaõnnestus mul ning sain selle tegevuse eest väga palju negatiivset tagasisidet ülikooli õppejõu poolt. Selliste olukordade tõttu tundsin vahest, et mu mentoril on mingisugused omad nõudmised, mida ta minult ootas.*“; kogenud mentoriga üliõpilane C: „*Kuna mina olin praktiliselt Hea alguse metoodika lasteaias, siis mul polnudki muud võimalust, kui pidin oma tegevuses kasutama pesadesüsteemi ja kaardid. Teisti polnud võimalust midagi teha. Ainult Head algust pidigi kasutama*“). Mentori arvates sekkumine ei tähenda lihtsalt vigade parandamist vaid mentori arvates õpib üliõpilane ka tegevustesse sekkumisest ning oskab järevalt antud olukordi ära hoida (Wang & Chin, 2007). Liigne sekkumine võib tekitada üliõpilases negatiivseid tundeid, mille tulemusel kaob üliõpilasel motivatsioon tegevuste läbiviimisel.

Putrolainen 2014 magistr töö intervjuueeritavate seas oli mentoreid, kes ei pooldanud üliõpilaste õppemeetodite katsetamist, vältimaks üliõpilase vigu. Töö autori arvates ei tohiks selline mõtteviis olla õpetaja jaoks aksepteeritav. Üliõpilast tuleks julgustada kasutama oma õppemeetodeid, vajadusel juhtima tähelepanu antud õppemeetoodi kitsaskohtadele ja võimalusel pakkuma lahendusi õppemeetodi efektiivsemaks muutmisel.

### **Probleemidest rääkimine mentorile**

Probleemidest rääkimine ei sõltunud otseselt mentori juhendamiskogemusest vaid sellest, kui positiivne ning toetav suhe oli tekkinud üliõpilase ja tema mentori vahel. Juhendatav üliõpilane peab olema valmis jagama probleeme oma mentoriga, mis on aluseks hea suhte arenguks (Singaram, 2017).

Positiivne ning toetav suhe tagab suurema usalduse mentori ja üliõpilase vahel, tänu millele on üliõpilasel kergem rääkida mentoriga ka tekkivatest probleemidest. Üliõpilased tõid välja selle, et alguses oli praktiliselt väga raske kohaneda ning see muutis probleemidest rääkimise keeruliseks (algaja mentoriga üliõpilane A: „*Alguses oli kindlasti raske probleemidest rääkida, kuna õpetajaga ei olnud tekkinud veel nii head usaldustunnet. Kuna minu kursuselt oli praktiliselt samas rühmas teise õpetaja juures veel üks üliõpilane oli mu väga raske kuulata selle üliõpilase negatiivseid kommentaare minu mentori kohta. Ma tundsin, et see mida teine üliõpilane minu mentori kohta rääkis, polnud õige. Lõpuks ma rääkisin oma mentorile seda ning mu mentor pidas seda loomulikuks. Hiljem peale seda me usaldus tugevnes ning ma julgesin talle kõikidest oma muredest rääkida.*“).

Üliõpilane, kellel oli negatiivsed kogemused enda juhendaja esimesel nädalal, ei suutnud ka probleemidest oma mentoriga rääkida (kogenud mentoriga üliõpilane C: „*Esimene nädal ma olin täiesti sulgunud endasse. Ma lihtsalt ei suutnud uskuda, kuidas keegi saab minuga nii halvasti käituda, ilma, et ma oleks ise midagi halba teinud.*“). Tulemustest tuli välja ka kolmas erinev kogemus mentoriga (algaja mentoriga üliõpilane B: „*julgesin küll oma mentori juurde probleemidega pöörduda, kuid vahenditega seotud küsimus oli miski.. mida ma lihtsalt ei julgenud õpetaja käest küsida.*“). Kuigi üliõpilase ja mentori vahel oli tekkinud usaldusväärne suhe, keeldus üliõpilane teatavate probleemide oma mentorile rääkimast. Erinevates lasteaedades praktiliselt käies on üliõpilasel tekkinud teatud kogemused, mis võivad muuta rääkimise mõnindatel teemadel keeruliseks ka hea koostöö puhul. Näiteks võib probleeme tekitada küsimused seoses töövahenditega, mis tuli ka üliõpilase intervjuus välja.

### **Kokkuvõte**

Algaja mentori juhendamistiilile on omane üliõpilase suurem tegutsemisvabadus. See võib tuleneda sellest, et mentori jaoks on raske tõmmata piiri tööülesannete jagamisel üliõpilase ja enda vahel. Mentor ei taha liigselt üliõpilase eest tegevusi ära teha või tahtmatult sekkuda, üritades ennast tagaplaanilne jätta. Algajal mentoril oli üliõpilaste sõnul lihtsam jääda pealtvaatajaks ja mitte sekkuda tegevustesse.

Kogenud mentor ei suutnud alati pealtvaataja rolli jääda ning kippus sekkuma tegevustesse, kui tegevus ei läinud plaanipäraselt või ei saanud üliõpilane rühmas enesekehtestamisega hakkama. Kogenud õpetajana ja kogenud mentorina on väga kerge sattuda rutiini ning arvata, et on vaid üks võimalik viis asjade lahendamiseks. Selle tõttu tundsid üliõpilased uute ideede ja tegevuste väljamõtlemisel ka teatud suunamist või mõjutamist. Teatud asjad pidi läbi viima mentori nõuete järgi, võttes sellega üliõpilaselt otsustusvõimaluse. Alustavale üliõpilasele on praktika alguses selline variant turvatunde tekitamiseks soodne, kuid mentor ülesandeks on üliõpilase õpetamisviiside ja õpetamistavade toetamine.

Intervjuudest tuli ka välja teemasid, mis otseselt ei olenenud mentori juhendamiskogemusest. Näiteks probleemidest rääkimisel mentorile oli olulisem see punkt, kas üliõpilasel ja mentoril oli tekkinud usaldusväärne suhe. Üliõpilasel, kellel tekkis probleeme usalduse ja koostöö loomisel, tekkis neid ka tegevuste planeerimisel ja oma mõtete avaldamisel. Samuti tegevuste tagasisidestamisel ei omanud mentorite juhendamiskogemus rolli. Kõik intervjuueeritavad üliõpilased pidasid mentori panustamist tagasisidestamisele piisavaks. Puudust tundsid kohati vaid paranduste ja murekohtade väljatoomist. Üliõpilastele tundus, et neil puudub õppimiskoht, et läbiviidud tegevusi paremaks muuta.

### **Uurimuse kitsaskohad ja praktiline väärtus**

Antud uurimustöö kitsaskohana tooks töö autor välja kehva ajaplaneerimisoskuse. Intervjuude transkribeerimine võttis oodatust kauem aega. Kitsaskohana saab välja tuua veel valimi valimise mugavusvalimi järgi. Kõik intervjuueeritavad olid Tartu Ülikooli koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekaval õppivad üliõpilased. Valimi mitmekesisistamiseks oleks võinud intervjuueeritavate seal olla ka mõne teise kõrgkooli üliõpilasi. Valimi suuruseks oli kuus

üliõpilast, mis ei anna võimalust tulemusi üldistada. Veel tootsin välja selle, et kõik intervjueeritavad lõpetasid koolieelse lasteasutuse õpetajaks õppimise aastal 2016 suvel. Sellest tulenevalt võib juhtuda, et uuritavate mälestused ja kogemused on ajapikku ununenud. Intervjueeritavate seas oli üliõpilasi, kes soovisid enne intervjuu läbiviimist küsimused üle vaadata, kuna diplomipraktikast oli möödas peaagu kaks aastat. Lisaks on antud töö juures piiranguks uurimismetoodika, kuna inimeste mõttemustrid erinevad ning antud tulemuste põhjal ei saa teha üldistusi.

Töö olulisusena tootsin välja teema aktuaalsuse. Hea mentor on üliõpilasele oluliseks tugiisikuks lasteaia kohanemisel. Praktikale minnes on üliõpilasel võimalus ennast kurssi viia lasteaiaõpetaja ülesannetega ning tutvuda kõige muuga mis kaasneb lasteaiaõpetaja ametikohaga. Kuna uurimuses oli teatud erinevusi algaja ja kogenud mentori vahel, tuleks ka mentoritel võimalusel enda tegevust rohkem analüüsida. Võimalusel võiks ka üliõpilane anda mentorile tagasisidet läbitud praktikal kogetu põhjal. See annaks ka mentorile võimaluse enda tegevust ja juhendamisoskust reflekteerida. Töö autorile teadaolevalt ei ole tehtud Eestis sellist uurimust, mis tooks välja mitmesuguseid erinevusi mentori käitumises vastavalt tema juhendamiskogemusele.

Tänuõnad

Tahan tänada kõiki kuut intervjueeritavat üliõpilast, kes leidsid aega minuga kokku saada ning vastata minu küsimustele.

Autorsuse kinnitus Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

21.05.2018

## Kasutatud kirjandus:

- Agabuš, A. (2014) *Üldhariduskoolide mentorite enesetõhusus ning selle seosed juhtkonnapoolse toetuse tajumisega, läbitud koolitusega ning algaja õpetaga seotud tegurid*. Magistritöö: TARTU 2014 Külastatud aadressil:  
[http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/42322/agabus\\_anita.pdf](http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/42322/agabus_anita.pdf).
- Chubbuck, S. M., Clift, R. T., Allard, J., & Quinlan, J. (2001). Playing it safe as a novice teacher implications for programs for new teachers. *Journal of Teacher Education*, 52(5), 365-376.
- Chu, M. (2012) Observe, Reflect, and Apply: Ways to Successfully Mentor Early Childhood Educators. *Dimensions of Early Childhood*. 40(3), 20- 29.
- Dhaheri, S. O. A. AL Y. A.(2012) Kindergarten Teacher Perceptions of the Quality and Impact of Mentors in leading Instructional and Professional Development in AI Ain United Arab Emirates. Külastatud aadressil:  
[https://scholarworks.uaeu.ac.ae/cgi/viewcontent.cgi?article=1077&context=all\\_theses](https://scholarworks.uaeu.ac.ae/cgi/viewcontent.cgi?article=1077&context=all_theses).
- Eby, L.P., McManus, S. E., Simon, S.A. & Russell, Y.E.A. (2000). The Protege's Perspective Regarding Negative Mentoring Experiences: The Development of a Taxonomy. *Journal of Vocational Behavior* 57, 1–21.
- Eesti elukestva õppe strateegia 2020. (2014) Külastatud aadressil:  
<https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf> .
- Ehrich, L. C., Hansford, B. & Tennent, L. Formal Mentoring Programs in Education and Other Professions: A Review of the Literature. *Educational Administration Quarterly*. Vol. 40, (4), 518-540.
- Einsenschmidt, E. (2006) *Kutseaasta kui algaja õpetaja toetusprogrammi rakendamise Eestis*. Doktoritöö. TlÜ kirjastus.
- Einsenschmidt, E. & Reiska, E. (2009) *Kutseaasta V etapi seire kokkuvõte 2008/2009*. Külastatud aadressil:  
[http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/40892/Uld\\_Kutseaasta2009pdf?sequence&isAllowed=y](http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/40892/Uld_Kutseaasta2009pdf?sequence&isAllowed=y)
- Gern, H. & Tõnismäe, E. (2006). *Mentorlus- jagatud areng*. Tallinna Raamatutrükikoda:Äripäeva kirjastus.
- Gotian, R. (2016). Mentoring the mentors: just because you have the titles doesn't mean you know what you are doing. *College Student Journal*. 50(1), 1-4.
- Haridussilm. Külastatud aadressil: <http://qlikview>

pub.hm.ee/QvAJAXZfc/opendoc\_hm.htm?document=htm\_avalik.qvw&host=QVS%0qlikview-pub&anonymous=true.

Hudson, P. (2016) Forming the Mentor-Mentee Relationship. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 24(1), 30-43.

Hudson, P. (2013). Feedback consistencies and inconsistencies: Eight mentors' observations on one preservice teacher's lesson. *European Journal of Teacher Education*.

Huling, L-R. Virginia. (2011) Teacher Mentoring as Professional Development. *ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education Washington DC*. Külastatud aadressil: <https://www.ericdigests.org/2002-3/mentoring.htm>.

Ingersoll, R. and Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Education Research*. Vol. 81(2), 201-233.

Inzer, L. D., & Crawford, C. B. (2005). A Review of Formal and Informal Mentoring. *Journal of Leadership Education*. 4(1), 31-50.

*Kutsestandard: Õpetaja, tase 7*. (2013). Külastatud aadressil:

[http://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10494558/pdf/opetaja\\_tase7.5.et.pdf](http://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10494558/pdf/opetaja_tase7.5.et.pdf).

Lepisk, H. (2016) *Kuidas saada mentoriks ja muuta maailma?* Külastatud aadressil:

<http://www.inspiratsioon.ee/mentor/>.

Leshem, S. (2018). The Many Faces of Mentor-Mentee Relationships in a Pre-Service Teacher Education Programme. *Creative Education*. Vol. 3. (4), 413-421

Mänd, M. & Õun, T. (2002) *Pedagoogiline praktika lasteaias*. Abimaterjal üliõpilasele ja juhendajale. Külastatud aadressil:

[https://issuu.com/eduko/docs/pedagoogiline\\_praktika\\_lasteaias](https://issuu.com/eduko/docs/pedagoogiline_praktika_lasteaias).

Poulsen, K. M. (2004). A New Way of Seeing Mentoring! Benefits for the mentors.

Külastatud aadressil: <https://kmpplus.com/wp-content/uploads/2013/08/HandoutAnew-Way-of-Seeing-Mentoring-KMP+.pdf>.

Putrolainen, K. (2014). *Mentroluse eesmärgid ja mentorite tegevuste kirjeldused*

*praktikantide juhendamisel*. Magistritöö: TARTU 2014. Külastatud aadressil:

[http://dSPACE.ut.ee/bitstream/handle/10062/41965/putrolainen\\_krista.pdf?sequence=sAllowed=y](http://dSPACE.ut.ee/bitstream/handle/10062/41965/putrolainen_krista.pdf?sequence=sAllowed=y).



- Remmik, M.; Lepp, L.; Koni, I. (2015). Algajad õpetajad koolijuhi ja kolleegide toetusest esimestel tööaastatel. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*. 3 (1), 173–201.
- Rowley, J. B. (1999). The Good Mentor. *Educational Leadership*. Vol 8. 20-22.
- Serbak, K. (2017) *Õpetajate palgakasv*. Külasatud aadressil:  
[https://www.hm.ee/sites/default/files/uuringud/opetajate\\_palgakasv.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/uuringud/opetajate_palgakasv.pdf).
- Singaram, M. (2017). *How to Prevent Mentoring Failures and Poor Results*. Külastatud aadressil: <https://www.entrepreneur.com/article/304125>.
- Stokking, K.; Leenders, F.; Jong, J. D. & Tartwijk, J. V. (2003) *From Student to Teacher: Reducing Practice Shock and Early Dropout in the Teaching Profession*. *European Journal of Teaching Education*, 26(3), 329-349.
- Straus, S. E. Johnson, M. O. Marquez, C. & Feldman, M. D. (2013). Characteristics of Successful and Failed Mentoring Relationships: A Qualitative Study Across Two Academic Health Centers. *Academic Medicine*. 88(1),82–89.
- TNS EMOR (2016). *Õpetajaameti kuvand ja atraktiivsus 2016. Uuringuaruanne*. Külastatud aadressil: <http://hdl.handle.net/10062/51771>.
- Wang, C-Y. & Chin, C. (2017). How do mentors decide: intervening in practice teachers' teaching of mathematics or not. *Proceedings of the 31st Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*. 4, 241-248.
- Õunapuu, L. (2014). Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes. Tartu Ülikool. Külastatud aadressil  
[http://dspace.utlib.ee/dspace/bitstream/handle/10062/36419/ounapuu\\_kvalitatiivne.pdf?sequence=1](http://dspace.utlib.ee/dspace/bitstream/handle/10062/36419/ounapuu_kvalitatiivne.pdf?sequence=1).

## Lisa 1

Intervjuu küsimused üliõpilastele.

- Rääkige palun mõne lausega, kuidas otsustasite minna õppima koolieelse lasteasutuse õpetajaks?
- Mille järgi valisite diplomipraktika lasteaia?
- Kuivõrd olulist rolli mängisid teiste üliõpilaste varasemased kogemused praktikakoha valikul?
- Kuidas iseloomustate oma suhteid mentoriga/ kuidas sujus koostöö?
- Millised olid peamised nõudmised juhendajale hea koostöö saavutamiseks?
- Kas oli eelnevalt teada (enne juhendaja valikut) kui kaua on teie mentor juhendaja olnud?
- Kas mentori juhendamiskogemuse pikkus mõjutas kuidagi mentori valikut?
- Mil määral oli mentori käitumisest aru saada, kas mentoril on juhendajana rohkem või vähem juhendamiskogemust? Milles see väljendus?
- Kuidas suhtus mentor teie uutesse ideedesse ja algatustesse?
- Kuidas jäid rahule mentori tagasisidega oma tegevustele? Kas tagasiside oli piisavalt põhjalik?
- Kui praktilal tuli ette olukordi, kus ettevalmistatud tegevus ei tulnud plaanipäraselt välja, kuidas reageeris sellele juhendaja?
- Kas sinu hinnangul panustas juhendaja piisavalt enda aega tagasisidestamisele? Milles see väljendus?
- Kas sulle tundus, et mentor suunas sind või üritas sind kuidagi mõjutada?
- Millised emotsioonid valdasid sind praktilal olles? Kas tundsid ennast seal mugavalt?
- Kuidas reageerisid probleemide tekkimisel (kas rääkisid probleemidest avameelselt mentoriga)?
- Kui suurel määral julgesid avaldada oma mõtteid ja arvamusi, isegi kui need ei ühtinud juhendaja arvamustega?
- Kuidas tundsid ennast diplomipraktika käigus? (emotsionaalselt) Kas said juhendajalt piisavalt tuge ja toetust?
- Vaadates tagasi oma praktikale, kas oleksid teinud midagi teisiti (olnud julgem, teinud rohkem ettepanekuid, jagada rohkem enda vaateid)?
- Mida sina arvad sellest, et praktilal on üliõpilasele toeks mentor. Kuidas see sinu toetab üliõpilast ning kas sellest on pigem kasu kui kahju?

Mina, Pille-Riin Mändoja  
(sünnikuupäev: 24.09.1994)

annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose  
Koolieelse lasteasutuse õpetajaks õppivate üliõpilaste hinnangud mentori juhendamisest  
diplomipraktikal.

mille juhendaja on Hasso Kukemelk,

- 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
- 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 21.05.2018.